



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	研究志向の大学における教職課程の現状と学生の意識に関する基礎研究：北海道大学の事例を通して
Author(s)	姫野，完治；大野，栄三；近藤，健一郎
Citation	北海道大学教職課程年報，5，1-10
Issue Date	2015-03-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/58495
Type	departmental bulletin paper
File Information	AA12514871_05_1-10.pdf



研究志向の大学における教職課程の現状と学生の意識に関する基礎研究 ー北海道大学の事例を通してー

姫野完治・大野栄三・近藤健一郎

1. はじめに

人間は教育によってつくられると言われるが、学校教育の成否はその教育を担う教師の資質能力に負うところが大きい。だからこそ、子どもや保護者はもとより、広く社会から信頼される教師をいかに確保するかが重要であり、そのための制度や政策の充実が図られてきた。とりわけ、初任教師であろうとも大学卒業直後から学校現場において活躍することが求められる昨今は、教員養成段階において可能な限り資質能力を高め、即戦力として職務を遂行できるよう質を保証することが喫緊の課題となっている。

2006年に発表された中央教育審議会答申「今後の教員養成、免許制度のあり方について」では、教員免許取得の必修科目として新たに教職実践演習（仮称）の設置が提言された¹。同科目を教職課程における学びの軌跡の集大成として大学4年次に位置付け、教員としての最小限必要な資質能力を確実に身につけさせることで、揺るぎない信頼を得ようとしたのである。改正された教員免許法施行規則は、2010年4月1日より施行され、教職実践演習を含む新しい教職課程が実行に移されている。教職課程を有する各大学・学部は、教職実践演習のカリキュラム開発や、学生の学習履歴を蓄積する教職カルテやポートフォリオの開発に取り組んでいる²。しかし、教職必修科目として教職実践演習を位置づけたとしても、同科目のみで学生の質を保障することは不可能であり、4年間を通した教職課程をいかに高度化するかが重要と言える。

中でも、教員養成を主たる目的としている国立の教員養成系大学・学部への期待は大きく、教育職員免許法の枠組みを順守することに留まらず、学生が教育実践に触れる機会を増やしたり、現職教員と恒常的に関わるようなプログラムを設けたりしている。例えば島根大学は、学部の4年間で1000時間にわたって、実践経験を積むことを学生に課し、そこでの学びをプロファイルシートに蓄積する取り組みを続けている³。大学入学直後の1年次から教育実践に触れる機会を設け、理論と実践の往還を促すカリキュラム開発も盛んに行われている⁴。教員養成を高度化しようとする動向は、教職大学院においてもより重視されている。福井大学では、大学院教育のベースを学校現場におき、実践コミュニティの創造

¹ 中央教育審議会（2006）「今後の教員養成、免許制度のあり方について」答申

² 姫野完治（2012）教職志望学生の成長観の変容を支援するポートフォリオおよびカルテ・システムの開発と試行，教師学研究，第11号，pp. 1-11.

³ 熊丸真太郎・縄田裕幸・富安慎吾・河添達也（2013）島根大学教育学部における教員養成の質保証に向けた取り組みの理念と実践，島根大学教育臨床総合研究，第12号，pp. 29-42.

⁴ 玉置さよ子（2014）「一年生塾」で教職への志を高める，SYNAPSE，Vol. 8，pp. 12-15.

を目指す学校拠点方式の教職大学院プログラムを構築している⁵。

上述のような教員養成系大学・学部、そして大学院の取り組みに加え、最近では教員養成を主としていない、いわゆる一般大学・学部における教職課程の改善、充実が課題となってきた。わが国における教職課程は、教員養成課程の設置申請を行い認定されることによって、教員養成を主としているかどうかに関わらず教員養成を行うことが可能である。一般大学における教職課程は、あくまでも学生の進路の一つであるが、教員免許取得者数は教員養成系大学・学部よりも圧倒的に多い。現在では、採用者数においても、小学校、中学校、高等学校の全校種において、一般大学出身の学生が教員養成系大学・学部出身者を上回っている⁶。教員養成を主としていないとはいえ、教科に関する高い専門性に加え、教師としての資質や実践的な指導力を涵養することが、一般大学の教職課程においても非常に重要である。

先進的な取り組みとして、岡山大学では、平成 22 年度の大学入学者より全学教職課程の改革を行い、1 年次から 4 年次までを「第 1 期：教職への意欲向上期（1 年次）」、「第 2 期：学校教育理解期（2 年次）」、「第 3 期：教育実践力養成期（3・4 年次）」の 3 期に構造化したカリキュラムを導入している。第 1 期は、教職への夢と希望を膨らませることをねらいとし、学生が能動的に参加できるようグループワークを取り入れたオリエンテーションを設けたり、学生が母校を訪問したりする活動を取り入れている⁷。その上で、この初年次プログラムを通じた学生の意識変容を探索し、学生の教職志望度が上昇し、教職に関する様々な理解が促進される一方で、教員免許取得や教員採用試験の受験に対する意欲は低下することを明らかにしている⁸。一般大学における教職課程は、特に中学校や高等学校の教員養成において重要な位置付けを担っており、さらなる高度化が求められる。それは、大学院に重点化された研究志向の強い大学においても同様である。教員の専門性の高度化を目指して、教員養成の場を学部から大学院へと格上げしている諸外国の状況を鑑みると、研究志向の大学の強みを生かした教職課程の充実が望まれる。

本研究は、研究志向の強い大学の一つである北海道大学において、教職課程を履修している学生の意識や教職課程の履修プロセスを解明することを通して、今後の教職課程の改善および充実に向けた基礎的な知見を得ることを目的とする。

⁵ 松木健一（2013）学校拠点方式の教職大学院とは何か、福井大学大学院教育学研究科，教師教育研究，第 6 号，pp. 3-18.

⁶ 文部科学省（2014）平成 25 年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について

⁷ 高旗浩志・後藤大輔・三島知剛・榎田健志・江木英二・曾田佳代子・高橋香代・加賀勝（2013）全学教職課程の質保証に関する実証的研究（1）平成 22 年度入学生の経年変化を中心に，岡山大学教師教育開発センター紀要，3，pp. 80-89.

⁸ 三島知剛・高旗浩志・後藤大輔・榎田健志・江木英二・曾田佳代子・加賀勝（2014）全学教職課程の質保証に関する研究（2）学生の平成 24 年度の初年次プログラム前後における意識変容に着目して，4，pp. 82-89.

2. 北海道大学における教職課程と改革動向

北海道大学の教職課程は、全学の教務委員会のもとに教職課程専門委員会を設置し、教員免許を取得可能な部局から選出された教員が委員を務める体制を構築して、全学的に運営されている。免許取得が可能な学部は、文学部、教育学部、法学部、経済学部、理学部、薬学部、工学部、農学部、水産学部、大学院は文学研究科、法学研究科、経済学研究科、情報科学研究科、水産科学院、環境科学院、理学院、農学院、生命科学院、教育学院、国際広報メディア・観光学院、工学院、総合化学院であり、毎年 200 名弱が教員免許を取得している⁹。そして、数多くの卒業生、修了生を中学校、高等学校、そして特別支援学校に送り出している。近年の教員就職者数は、平成 20 年度 53 名、平成 21 年度 47 名、平成 22 年度 47 名、平成 23 年度 51 名、平成 24 年度 42 名、平成 25 年度 40 名である。

「教職に関する科目」の担当をはじめとして、教職課程の中心を担う教育学部は、教員養成を主としているわけではないが、国立大学法人の教育学部として、教員養成の高度化や質保証に対して責任を持って取り組むことが課題であり、教員養成に積極的に取り組む方向へと少しずつ舵取りを進めている¹⁰。具体的には、教員免許更新講習の実施、学校における実務経験のある大学教員の招聘、教育実習や介護等体験、教職実践演習のテキストやガイドの作成等を行ってきている。また、平成 21 年度から 22 年度にかけては、文部科学省による「教員の資質能力追跡調査事業」の委託を受け、卒業生や修了生へのアンケートおよび聞き取り調査を実施してきている¹¹。そこでは、卒業生や修了生の勤務実態、直面する困難を探索することを通して、郡部・離島等の小規模校に初任として赴任することの多い北海道ならではの課題を明らかにするとともに、北海道大学の教職課程の改善や充実の方向性を模索した。これらの先行研究で明示化された課題をふまえ、郡部・離島の学校に関する講話や定時制・夜間部の高校見学を取り入れた教職実践演習のカリキュラムを開発してきている¹²。さらに、平成 26 年度に大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センターを改組し、教職高度化研究部門を新たに設けた。同部門は、北海道大学の教職課程の高度化および教師教育学の発展に寄与することを目指している。

⁹ 近年の教職課程履修者の状況は、2011 年より刊行されている北海道大学教職課程年報の第 1 号から第 4 号に掲載されている。

¹⁰ 大野栄三（2012）研究志向の大学における教員養成－北海道大学を例とした小論－，日本教師教育学会年報，第 21 号，pp. 31-36.

¹¹ 梅津徹郎・近藤健一郎・大野栄三・浅川和幸・駒川智子・佐藤公治（2011）北海道大学出身初任期教員の直面している困難から模索する教職課程改善の方途（1），北海道大学教職課程年報，第 1 号，pp. 3-22.

梅津徹郎・近藤健一郎（2012）北海道大学出身初任期教員の直面している困難から模索する教職課程改善の方途（2），北海道大学教職課程年報，第 2 号，pp. 1-16.

近藤健一郎（2013）北海道大学出身初任期教員の直面している困難から模索する教職課程改善の方途（3），北海道大学教職課程年報，第 3 号，pp. 1-16.

¹² 梅津徹郎・近藤健一郎（2014）教職必修科目「教職実践演習」の取組をふりかえって，北海道大学教職課程年報，第 4 号，pp. 1-14.

3. 調査の概要と方法

(1) 調査対象と時期

本研究では、研究志向の大学の一つである北海道大学における教職課程の現状と学生の意識を探索するため、平成 26 年度後期に教職科目「教職実践演習」を受講した学生、大学院生、科目等履修生を対象として質問紙調査を実施する。同科目は教職の必修科目であり、平成 26 年度は 146 名が受講登録している。平成 26 年 11 月 28 日の授業内で調査を行い、121 名から回答を得た。

(2) 調査項目

調査項目は、①学生の基礎属性（学部・大学院、取得予定の免許状）、②教職履修の理由と教職志向性（入学前から卒業までの教職志向性、教職履修の理由）、③教職課程の履修プロセス（各科目の履修歴）、④学内外での実践経験（教育実習の効果、授業外の実践経験）、⑤教職課程への要望である。調査項目の作成にあたっては、酒井ら（2013）や福田（2009）、姫野（2003）を参考に作成した上で¹³、筆者らで協議し、教職課程や学生の実態把握と回答しやすさの観点から修正を行った。

4. 結果と考察

(1) 教職課程履修者の現状

回答者の内訳を表 1、取得予定の教員免許状の校種、教科の一覧を表 2 に示す。北海道大学は 12 の学部と 20 の大学院から構成されているが、表 1 をみると、そのうちの多くの学部・大学院の学生が履修していることがわかる。中でも、理学部や文学部の学生の履修者が多い。また、履修者の 1 割以上は大学院生であり、博士課程の学生も履修している。大学院生の中には、大学卒業後に教職を履修し始める場合もあり、経歴の異なる学生が同時に教職課程を履修しているという実情がある。

また、表 2 に示したように、中学校と高等学校の教員免許を取得予定の学生が約 4 割、高等学校の教員免許のみを取得予定の学生が約 6 割である。教育学部では、特別支援学校の教員免許を取得することができるが、免許取得予定の学生は 1 名である。中学校と高等学校の教員免許を取得する場合は、高校のみの場合と比べて、教科教育法や道德教育、介護等体験等を追加で履修しなければならない。そのため、授業負担が過度にならないよう、高校のみの教員免許を取得する学生が多い。

¹³ 以下の先行研究を参照した。

酒井朗・神山敏・永田晴子・長谷川秀一・米山泰夫・伊藤茂樹・保坂亨（2013）教職課程履修者の教職に対する意識と学習への取り組みに関する研究，大妻女子大学人間生活文化研究，No. 23，pp. 246-257.

福田啓子（2009）小学校教育実習における現状と展望（Ⅲ），東京家政大学研究紀要，第 50 集(1)，pp. 71-77.

姫野完治（2003）教育実習の実態に関する基礎的研究，秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，第 25 号，pp. 89-99.

表1 回答者が在籍する学部・大学院、学年¹⁴

所属	計	文	教	法	経	理	工	農	水	環	情	生	総
学部4年生	98	19	15	2	1	40	6	6	9				
大学院：修士	14	2	0	0	0	1	0	3	0	1	3	2	2
大学院：博士	4	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
科目等履修	4		4										
DKNA（不明）	1												
合計	121	23	19	2	1	42	6	9	9	1	4	2	2

表2 取得予定の教育職員免許状（複数回答可）

免許の種類	計	国	英	社	数	理	体	地	公	水	農	工
中学校	46	8	6	13	1	17	1					
高等学校	141	13	9		10	66	1	19	17	4	1	1
特別支援	1											

（2）教職志向性の変化と卒業後の進路

次に、学生の教職志向性についてみていく。まず、学生が教職課程を履修しようと考えた時期を尋ねたところ、「入学前～学部1年（73.6%）」、「学部2年（14.9%）」、「学部3～4年（2.5%）」、「大学院以降（7.4%）」、「DKNA（1.7%）」であった。北海道大学は、いわゆる一般大学の中でも研究志向が強い大学として位置付けられ、教職という進路はあくまでも選択肢の一つである。しかしながら、教職課程を履修する学生の7割以上は、入学前あるいは入学してすぐに教職履修の意識を持っていることがわかった。

では、教職課程を履修する背景には、どのような理由があるのだろうか。「教師という仕事に魅力を感じた」等の13項目について、4件法で尋ねた。結果を表3に示す。そうしたところ、「5. 親や知り合いに勧められた」、「13. 資格が欲しかった」という消極的な理由を選択する学生も多いものの、「1. 教師という仕事に魅力を感じた」、「3. 人に何かを教えるのが好き」という積極的な理由から教職課程を履修している学生の方が多いことがわかった。加えて、「8. 自分の能力や専門性を役立てることができる」や「10. 自分の専門教科の素晴らしさを知ってほしい」の項目は2割程度に留まっていることから、専門とする教科への関心のみならず、職業としての魅力を感じていることが、教職履修の動機になっていると考えられる。

¹⁴ 表中の学部名は、次のとおりである。文：文学部・大学院文学研究科、教：教育学部・大学院教育学院、法：法学部・大学院法学研究科、経：経済学部・大学院経済学研究科、理：理学部・大学院理学院、工：工学部・大学院工学院、農：農学部・大学院農学院、水：水産学部・大学院水産科学院、環：大学院環境科学院、情：大学院情報科学研究科、生：大学院生命科学院、総：大学院総合化学院

表3 教職課程を履修しようと考えた理由 (%)

1. 教師という仕事に魅力を感じた	46.3
2. これまで関わった教師のようになりたい	26.4
3. 人に何かを教えるのが好き	41.3
4. 教師として現在の学校教育を変えたいと思った	9.1
5. 親や知り合いに勧められた	36.4
6. 身近（家族や親せき等）に教師をしている人がいた	20.7
7. 自分が子どもの頃の経験を役立てたい	9.9
8. 自分の能力や専門性を役立てることができる	21.5
9. 教育問題に興味・関心があった	22.3
10. 自分の専門教科の素晴らしさを知ってほしい	18.2
11. 子どもと接する仕事に就きたい	18.2
12. 研究者になるためキャリアアップしたい	5.8
13. 資格が欲しかった	33.1

表4 大学生活における教職志向性の変化 (%)

	とても思った	やや思った	あまり思わない	全く思わない
大学入学前	21.5	35.5	21.5	20.5
大学1年	21.5	39.7	19.8	19.0
大学2年	18.2	40.5	28.1	13.2
大学3年	14.9	43.8	33.1	8.3
大学4年	28.1	33.9	26.4	11.6

このような学生の教職志向性は、大学在学中にどのように変動するのだろうか。大学入学前、大学1年、2年、3年、4年次の各学年について、4件法で尋ねた。結果を表4に示す。その結果、大学入学から一貫して、5割以上の学生が教職に就きたいと「とても思った」「やや思った」と回答していた。一方、「全く思わない」と回答した学生の割合は、1年次では2割程度であるが、学年を追うごとに減り、大学3年次の段階では1割にも満たなかった。4年次のうち6割以上の学生が、教職に就きたいと「とても思った」「やや思った」と回答しているように、研究志向の強い北海道大学においても、教職課程を履修している学生の多くが、卒業後の進路の一つとして教職を検討していることが伺える。

学生の教職志向の軌跡を見ると、大学入学後から大学3年次にかけて、「とても思った」と「全く思わない」が減っていることから、学生の意識に揺らぎがあることが読み取れる。そしてまた、大学4年次にかけて、「とても思った」と「全く思わなかった」が増える二極化の傾向がある。これは、教員養成系学部の学生を対象として、大学生の教職志向性の変

容を探索した姫野（2013）と同様の傾向と言える¹⁵。ただし、姫野（2013）による結果と比べると、二極化の度合いは小さい。この背景には、卒業後の進路が関係していると思われる。次に、大学卒業後および大学院修了後の進路意識と、教職志向についてみていこう。

大学卒業もしくは大学院修了後の進路を尋ねたところ、「教職（11.6%）」、「教職以外の公務員（2.5%）」、「企業（9.9%）」、「進学（49.6%）」、「継続して在学（10.7%）」、「未定（10.7%）」、「その他（2.5%）」という結果であった。すなわち、教員免許を取得してすぐに教職に就くのは1割程度に留まり、約5割の学生は大学院へ進学するのである。一方、将来的に教師になろうと思っているかどうかを尋ねたところ、「とても思う（31.4%）」、「やや思う（30.6%）」、「あまり思わない（31.4%）」、「全く思わない（6.6%）」であった。

このことから、大学卒業後に大学院へ進学し、その後教職に就きたいと考える学生がかなり多いということがわかる。これは、研究志向の強い大学の特徴的な傾向と考えられる。この学生たちの多くは教育を専門としないため、大学院において教育について学んだり、学校現場で実践経験を積んだりする機会はほとんどない。しかも、教員免許を取り終えているため、教職課程を履修することもない。大学院レベルの高度な専門性を有する学生が、その専門性を教職で活かすためには、教員免許を取得済みの大学院生への支援のあり方を検討することも課題となる。

(3) 教職課程の履修プロセス

教職課程を設けるにあたって、大学として標準的な履修モデルを作成し、学生に提示している。しかしながら、一般大学における教職課程では、学生によって履修プロセスが大きく異なる傾向がある。その背景には、3つが考えられる。1つは、専門の教育課程と教職課程の時間割の重複、2つは、履修単位の上限設定もしくは授業の負担軽減に伴う履修時期の分散、3つは、教職課程の履修開始年次の差異である。履修プロセスの違いが教員免許取得に影響を及ぼすわけではないが、学生負担や授業の関連性を考えると、実態を把握しておくことが重要である。そこで、教職科目の履修年次を調査した。各教職科目の履修可能年次と学生の修得年次を整理して表5に示す。

教職入門や教育実習のように8割以上の学生が履修可能学年に履修している科目もあるが、教育関係論・生徒指導論や教育方法論、教科教育法、教育課程論のように履修年次が分散している科目もある。科目の趣旨に合わせて一定の段階性は確保されているものの、

(2)で述べたように、大学2年次以降に教職課程を履修し始める学生が約15%、大学院入学後に教職課程を履修し始める学生が約7%存在することを考えると、厳格にカリキュラムを体系化することは困難である。様々なルートから教職課程を履修する学生に配慮しつつ、教職課程の高度化に向けた手立てを検討していく必要がある。

¹⁵ 姫野完治（2013）学び続ける教師の養成，大阪大学出版会

表5 各教職科目の受講可能年次と学生の単位修得年次 (%) ¹⁶

	受講可能な最も早い年次	受講可能年次に単位修得	受講可能年次外に単位修得	大学院進学後に単位修得	不明/未履修
1. 教職入門	1 年次	83.5	4.9	8.3	3.3
2. 教育学	2 年次	73.6	13.2	8.3	4.9
3. 教育心理学	2 年次	74.4	14.0	8.3	3.3
4. 教育制度論	2 年次	67.8	16.5	8.3	7.4
5. 教育方法論	2 年次	40.6	44.6	9.9	4.9
6. 教育関係・生活指導	2 年次	34.7	45.5	9.1	10.7
7. 各教科教育法	2 年次	50.4	37.2	9.9	2.5
8. 教育課程論	3 年次	50.4	34.7	8.3	6.6
9. 道徳教育論 ¹⁷	3 年次	38.0	14.0	6.6	41.4
10. 教科外教育論	3 年次	71.1	14.0	8.3	6.6
11. 教育技術論	3 年次	67.0	18.9	10.7	3.3
12. 進路指導論	3 年次	69.4	15.7	9.1	5.8
13. 教育相談論	3 年次	71.1	14.0	7.4	7.4
14. 教育実習	4 年次	81.8	3.3	13.2	1.7

(4) 学内外での実践経験

教職を志望する学生にとって教育実習が大きな影響を及ぼすことは、これまでも指摘されてきているが¹⁸、具体的にどのような影響を及ぼしたのだろうか。教育実習の経験が大学・大学院生活に与えた影響について自由記述形式で尋ねた。分類した結果を表6に示す。そうしたところ、「意欲喚起と減退」、「イメージ化」、「スキルの獲得」、「学校文化の理解」、「学校へのまなざし」、「社会人基礎力」の6項目にまとめることができた。

次に、大学の授業以外での子どもとの関わりについて尋ねたところ、「よくある(32.2%)」、「ややある(34.7%)」、「あまりない(15.7%)」、「全くない(16.5%)」、「DKNA(0.8%)」という結果であった。経験したことのある学生の内訳をみると、「塾講師・家庭教師(73.0%)」、「ボランティア(29.0%)」、「部活動等の指導(13.0%)」、「大学の授業の一環(5.0%)」、「出前授業(2.0%)」、「卒業研究等の調査(3.0%)」であった。教職科目以外で教育活動を全く経験したことのない学生が一定程度いること、経験していたとしても塾講師や家庭教師が多数で、ボランティアなどは3割程度であることがわかった。

¹⁶ ここでは、受講可能年次のうち最も早い年次と実際の履修年次の差に注目するが、受講可能な最も早い年次に履修することを推奨しているわけではない。

¹⁷ 道徳教育論は、高校の教員免許のみを取得する学生は履修していない。

¹⁸ 上森さくら・添田晴雄・滝沢潤・辻野けんま(2011)一般大学の教育実習が学生の自己評価に与える影響—大阪市立大学の教職課程における教育実習の位置づけの明確化に向けて、大阪市立大学 大学教育, 第9巻, 第1号, pp. 1-13.

表6 教育実習の経験が大学・大学院生活に与えた影響 (N=108)

大カテゴリ	中カテゴリ	記述の例
意欲喚起 と減退	教職志向性の強化	教師になろうという気持ちが強くなった。教師を目指す励み。覚悟。
	教職への不安の増大	教師の難しさを感じ不安を覚えた。今の自分の力不足を実感した。
	授業や勉強への積極性の向上	授業をまじめに受けるようになった。勉強を始めた。
イメージ 化	授業の理解促進	教職授業で少し実感が伴う。教職でどう活きるかを考えるようになった。
	自身の教職適性や課題の発見	自身の課題や性格の把握に役立った。成長課題。
	専門および専門外の知識の必要性	専門外の勉強の大切さを実感した。専門を軸にするための努力が必要。
	教職イメージの具体化	大学で学ぶことが明確になった。今後のビジョンが明確になった。
	今後のことを考えるきっかけ	卒業後の進路を考えるようになった。真剣に進路を悩むようになった。
スキルの 獲得	他者に伝える・教える工夫	後輩に何か教える際に伝え方を意識するようになった。
	プレゼンテーション能力の強化	理解しやすく伝わるような話し方やパワーポイントの作り方。
	相手を思いやるコミュニケーション	相手の立場を考えたコミュニケーションの大切さを実感した。
	教えることの度胸	人前で話すことに慣れた。発表の時に前より行いやすくなった。
学校文化 の理解	組織やチームの重要性の意識化	組織というものを意識するようになった。
	人（教師、生徒）の多様性	多様性を感じた。様々なモチベーションの人との関わり。
学校への まなざし	子どもや学校を見る幅広い視野	子どもの置かれている現状を広い視野から見る。社会に対する視座。
	学校や教職への疑問や反発	学校制度や教育方法、進路指導に疑問が出た。高校という環境の閉鎖性。
社会人基 礎力	学ぶことへの姿勢	自分で調べるようになった。優先順位を考えて判断するようになった。
	物事への取り組み方、責任感	仕事をこなす責任感。必要な準備をより綿密に行うようになった。
	その他	朝起きられるようになった。社会見学の一環。

(5) 教職課程への要望

最後に、北海道大学の教職課程に対する要望を自由記述形式で尋ねた。分類したものを表7に示す。その結果、大きく「カリキュラム構成」、「授業内容の改善」、「教職関連情報の提供」にまとめることができた。記述内容を見ると、「実践力をつけるプログラム」や「教科教育法の改善・充実」のように、教育実習や教育現場ですぐに役立つ実践的な指導、「学生同士で教育について語る機会」や「教職課程のイメージ化」のように教職課程履修者のコミュニティの構築、といった比較的改善しやすい要望もある一方で、「学部専門科目との時間割の調整」や「授業の履修年次の改善」等のように大学全体として検討を必要とする要望も挙げられた。

総合大学におけるカリキュラムは、全学的な枠組みの中で決定しており、教職課程のみが独断で変更することはかなり難しい。しかし、学生の要望を見ると、各授業等で改善できる部分も多くある。所属学部から離れて教職科目を履修する学生同士のコミュニティを早期に作る等、今後の改善や充実の手がかりとなると考えられる。

表7 北海道大学の教職課程をよりよくするために必要な改善策 (N=66)

大カテゴリ	中カテゴリ	記述の例
カリキュラムの構成	授業の履修年次の改善	早い段階での学校見学。教科教育法と教育実習を近く。教育実習3年次。
	学部専門科目との時間割の調整	どの学部でもなるべく指定学年に重ならないように。
	教職科目間の内容のつながり	授業ごとの差別化、専門的な内容のつながりに欠けている。
授業内容の改善	実践力をつけるプログラム	模擬授業。指導案の書き方。具体的な授業の組み立て方。座学が多い。
	教科教育法の改善・充実	教材研究や模擬授業の機会を増やしてほしい。教科によるバラツキ。
	学生同士で教育について語る機会	早い段階で学生同士のかかわりをつくる。学生主体の授業。グループ討論。
	介護等体験の形式	介護等体験の形式をもっとよいものにした方がよい。
	教職課程による負担軽減	教職の負担を減らした方がよい。課題・レポートが多すぎる。
	教職へのポジティブな講義	ネガティブな側面が強すぎる。
教職関連情報の提供	教育現場の実情を知る機会	現職教員の話。外部講師を招く機会の増加。
	教職課程のイメージ化	教育実習に行った先輩の話。
	教員採用試験についての情報提供	採用試験についての知識・講習。教採の情報がほしい。
	事務連絡	連絡が早めになると助かる。許可証や担当教員への申し送りなど。
改善せずにこれまでの継続		引き続ききめ細かい教職課程を。実践は弱いが多角的に学べるのはよい。
その他		町おこし。出席しなくても何とかなる授業。教育大学生との関わり。

4. おわりに

本研究では、北海道大学の教職課程を履修している学生に対する質問紙調査を行うことを通して、学生の意識や履修プロセスを探索してきた。教員養成を主としておらず、かつ研究志向の強い北海道大学においても、教職課程を履修する学生は、入学前あるいは入学後すぐから教職を履修しようと考えていること、資格を取得するといった消極的な動機よりも、教師という仕事に魅力を感じ、積極的な動機から教職を履修していることなどを明らかにした。また、将来的に教職に就きたいと考えている学生の進路を見ていくと、その約半数が、学部で教員免許を取得した後に教育以外を専門とする大学院へ進学し、大学院修了後に教職に就くことを目指していることがわかった。

一般大学においても、教職の高度化は喫緊の課題である。しかし、研究志向の大学ならではの課題とも言えるが、学部の教職課程を高度化したとしても、卒業後すぐに教壇に立つ学生はごくわずかで、大部分は大学院へ進学した後に教職へ就く。各大学院における専門的な研究を主としながら、大学院修了後に教職を目指す学生にどのような支援が可能なのかを検討する必要があるだろう。このような課題を解決すべく、2015年度から大学院の共通科目として「学校フィールドワーク実践研究」という科目を設けることとした。研究志向の大学院における教職の高度化のあり方を今後も模索していきたい。